



Title	自己分析課題を用いた学生参加型FD活動の効果
Author(s)	林美, 都子; 今在, 慶一郎; 菅沼, 聡; 本田, 真大; 山崎, 正吉
Citation	学校教育学会誌, 18: 57-66
Issue Date	2013-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/6924
Rights	

自己分析課題を用いた学生参加型 FD 活動の効果

An Effect of a Self-Analysis Task as a Student-Participated Faculty Development Activity

林美都子 今在慶一郎 菅沼聡 本田真大 山崎正吉

Mitsuko HAYASHI Kei-ichiro IMAZAI Satoshi SUGANUMA Masahiro HONDA Shokichi YAMAZAKI

北海道教育大学 函館校

Hokkaido University of Education at Hakodate

北海道教育大学函館学校教育学会

自己分析課題を用いた学生参加型 FD 活動の効果

An Effect of a Self-Analysis Task as a Student-Participated Faculty Development Activity

林美都子 今在慶一郎 菅沼聡 本田真大 山崎正吉

Mitsuko HAYASHI Kei-ichiro IMAZAI Satoshi SUGANUMA Masahiro HONDA Shokichi YAMAZAKI

北海道教育大学 函館校

Hokkaido University of Education at Hakodate

論文概要

林・今在・遠藤・菅沼・本田・山崎 (2011) では、学生参加型の新しい FD 活動として、学生本人が自身の学習態度や意欲を分析し卒業研究に似た形式でまとめる「自己分析課題」を提唱し、同一学生集団を対象に 1 年時と 2 年時に実施して学生にも教員にも有用であることを示した。本研究では 3 年生を対象とし当該課題の未経験群と毎年行っている経験群とを比較して自己分析課題実施による教育効果の検討を試みた。その結果、地域貢献を除く心理学分野ディプロマ・ポリシーと学習適応度尺度の「要領の良さと自信」の自己評価得点は、経験群の方が未経験群より統計的に有意に高かった。当該課題の「結果」や「考察」項ならびに記載行数などの分析からは、経験群のほうが個人差が少なく、一定基準以上の粒ぞろいの学力となる可能性が示唆された。両群とも学習改善案の内容は、生活習慣に関する反省や大学への依存心が高いものが多く、大学生らしい自立した学びにはまだ至っていないことが示された。毎年自己分析課題を行うことは学生に自己の成長を自覚させ自信をもたらすと同時に、教員側には今後の教育方針の参考資料をもたらすなど優れた教育向上効果のあることが確認されたと言えよう。

キーワード：学習適応度 ディプロマ・ポリシー 自己分析課題 授業改善 FD 活動

1. 目的

大学入学者の学力、意欲の低下や多層性が問題となりつつある現在、より具体的・効果的な教育活動を構築し実践するため、各大学ごとに、授業評価アンケートや公開授業研究会などさまざまな FD (ファカルティ・ディベロップメント) 活動が提案されている。いずれの FD 活動にも長短があり、複数の活動を組み合わせ相補的・総合的に活用してこそ、より良い効果があると考えられる。

林・今在・遠藤・菅沼・本田・山崎 (2011) は、さまざまな FD 活動の中に組み込む課題の一つとして、学生自身が自らの学びの状態を理解することが可能となるような視点を提供する新しい FD 活動が必要ではないかと考え、「自己分析課題」を提案し実施した。その結果、大学 1 年生には、集中力や学習意欲が欠けていることや高校までと大学からの学びの違いを良く理解していないこと、論理的な書き方云々以前に、そもそも文章そのものを書きなれていないことなどが明らかとなった。翌年進級し大学 2 年生になると文章量は増加を示したが、いまだ自主的な学びには程遠く、学習課題の発見や学び方について自ら考えようとする姿勢はあまりなく、大学や教員に依存心の強い状況であった。以上のように自己分析課題は、教員側にとっては学生の実態が把握しやすくなるというメリットがあると同時に、学生側にとっても初心を思い出したり、希望学習分野との適性を考えたり、学習意欲を取り戻したりなどの利点のあることが示された。自己分析課題は、新しい FD 活動の一つとして提案するに十分耐えうるものであると言えよう。

しかしながら、先行研究では自己分析課題を経験したことのない未経験群との比較が行われておらず、自己分析課題の効果が十分に検討されているとは言い難い。新しい FD 活動として実施する価値を判断するには、自己分析課題の実施により、当該課題を行わなかった場合に比べ、どのぐらいどのような効果が生じるのかについても検討する必要がある。そこで本研究では、自己分析課題を実施することの効果をもより明確にするため、入学以来、年度に一度ずつ自己分析課題に取り組んだ心理学分野の 3 年生（経験群）と、自己分析課題に一度も取り組むことのなかった心理学分野の 3 年生（未経験群）との比較検討を行う。

2. 方法

2.1. 調査対象者と調査時期

経験群：心理学分野の 3 年生 18 名（男性 4 名；女性 14 名）について 2012 年 1 月下旬に調査を実施した。なお、本研究では分析対象外としたが、1 回目の自己分析課題は 2009 年 7 月、2 回目は 2010 年 7 月に実施した。

未経験群：心理学分野の 3 年生 20 名（男性 5 名；女性 15 名）について 2011 年 1 月下旬に調査を実施した。

2.2. 材料

学習適応度尺度：「いろいろな空想が、勉強の妨げになる」など質問 5 項目からなる「集中力」、「試験時間内に、自分の考えをまとめることができる」など質問 6 項目からなる「要領のよさと自信」、「単位をとるためだけの勉強だ」など質問 4 項目からなる「しらけ」の 3 因子を調査する質問紙（宇田，1989）を用いた。なお、各質問項目は、5 件法での回答を求めるものであった。

心理学分野ディプロマ・ポリシー (DP) に関する自己評価：平成 20 年度に北海道教育大学函館校心理学分野において作成された心理学分野ディプロマ・ポリシーに基づく 5 件法の質問紙を用いた。

質問は、全部で20項目あり、それぞれは図1に示した6種類のカテゴリのいずれかに分類されていた。**自己把握課題**：上記2種類の質問紙の結果に基づき、大学生活における自らの学びについて分析するよう求める課題を課した。その際、卒業論文と同じ形式、すなわち、心理学論文の基本的な形式ののち「目的」「方法」「結果」「考察」「参考・引用文献」「感想」の各項に分けてまとめるよう指示した。心理学論文の各項の役割について説明し、「目的」と「方法」に関しては、見本を示した。「目的」については、見本をそのまま用いても良いし自らの問題意識にあわせて変更しても良いとした。「結果」欄には、必ず「図表」を1つ以上含め、データの特徴を文章でも表現するよう求めた。「考察」欄には、最低限以下の3点を記載するよう促した。1つは、「結果」を踏まえて、自らの学びの現状について考えることであった。2つめは、大学卒業後（もしくは1年後）の将来を見据え、現在の自分に足りないものや伸ばしたい能力を検討することであった。3つめは、2つめで考えたことについて取り組むための具体的な改善策を考えることであった。

2.3. 手続き

群ごとに集団で実施した。いずれの群も心理学の研究方法に関する授業内で質問紙を配布し、回答者ペースで質問に答えるよう求めた。その後、学習適応度尺度に関しては、自らの学習適応度得点の解釈において参考となるよう、宇田(1989)における大学生の得点の分布を示した。最後に、自己分析課題への取り組み方を説明した。

なお、経験群における一回目の自己分析課題の実施は情報機器の操作方法に関する授業内において、2回目は心理学の実験方法に関する授業内において実施された。これら2つの自己分析課題については本研究では分析対象としなかった。

3. 結果

3.1. 学習適応度尺度

学習適応度尺度の平均得点とSDを自己分析課題の経験の有無別に表1に示した。自己分析課題の経験の有無別に「集中力」の平均得点に関して一要因被験者間分散分析を行ったところ、統計的な有意差は示されなかった($F_{(1,36)} < 1$)。「要領のよさと自信」に関して同様に一要因被験者間分散分析を行ったところ、経験群の得点が統計的な未経験群より高かった($F_{(1,36)} = 5.21, p < .05$)。「しらけ」に関しても同様に一要因被験者間分散分析を行ったところ、統計的な有意差は示されなかった($F_{(1,36)} < 1$)。宇田(1989)の得点の分布を参照(宇多(1989)では男女別だが、本研究では男性が少ないため、女性の得点分布を参照)すると、両群とも「集中力」は「ややない方」で、「要領のよさと自信」は経験群は「ややある方」、未経験群は「ふつう」、「しらけ」は両群とも「ややない方」となった。

表 1 心理学分野 3 年における自己分析課題経験群 (18 名) と未経験群 (20 名) 別の学習適応度尺度 (宇田, 1989) 平均得点

尺度	経験群		未経験群	
	平均得点	SD	平均得点	SD
集中力	12.44	7.42	10.90	3.55
要領のよさと自信	21.17	4.10	18.05	4.08
しらけ	10.33	3.00	10.60	2.89

3.2. 心理学分野ディプロマ・ポリシーに関する自己評価

自己分析課題の経験の有無別に、心理学分野ディプロマ・ポリシーに関する自己評価得点の平均を図 1 にまとめた。(1) 知識と心理学方法論による理解 (人間の発達や社会への適応について幅広い知識を身につけ、心理学的方法論を用いて理解することができる) に関する平均得点について、経験別に一要因被験者間分散分析を行ったところ、統計的に有意に経験群の得点が高かった ($F_{(1,36)}=4.96, p<.05$)。

(2) 自らの見解の形成 (現在・過去・未来の個人や集団に対して多面的な理解と関心を持ち、自らの見解を形成できる) に関する平均得点について、経験別に一要因被験者間分散分析を行ったところ、統計的に有意に経験群の得点が高かった ($F_{(1,36)}=23.93, p<.01$)。

(3) 多様性の認識と生活の質の向上 (個人や集団の多様性を認め、社会の一員として行動し、自らの生活の質を高めることができる) に関する平均得点について、経験別に一要因被験者間分散分析を行ったところ、統計的に有意に経験群の得点が高かった ($F_{(1,36)}=5.92, p<.05$)。

(4) 探求する意欲 (個人や集団の課題について関心を持ち、自らの力であるいは他人と協力して課題を設定し探求する意欲を持つ) に関する平均得点について、経験別に一要因被験者間分散分析を行ったところ、統計的に有意に経験群の得点が高かった ($F_{(1,36)}=13.80, p<.01$)。

(5) 社会貢献 (現代社会における個人や集団が抱える問題に対し、大学で学んだことをもとに創造的に解決し、地域社会や国際社会に貢献しようとする態度を持つ) に関する平均得点について、経験別に一要因被験者間分散分析を行ったところ、統計的に有意な差はなかった ($F_{(1,36)}=1.52, ns$)。

(6) 表現力 (外国語や日本語を利用して新しく正しい情報収集をし、正しい日本語を用いて自分の調査・研究の結果を、プレゼンテーションあるいは報告書の形で表現することができる) に関する平均得点について、経験別に分散分析を行ったところ、統計的に有意に経験群の得点が高かった ($F_{(1,36)}=4.70, p<.05$)。

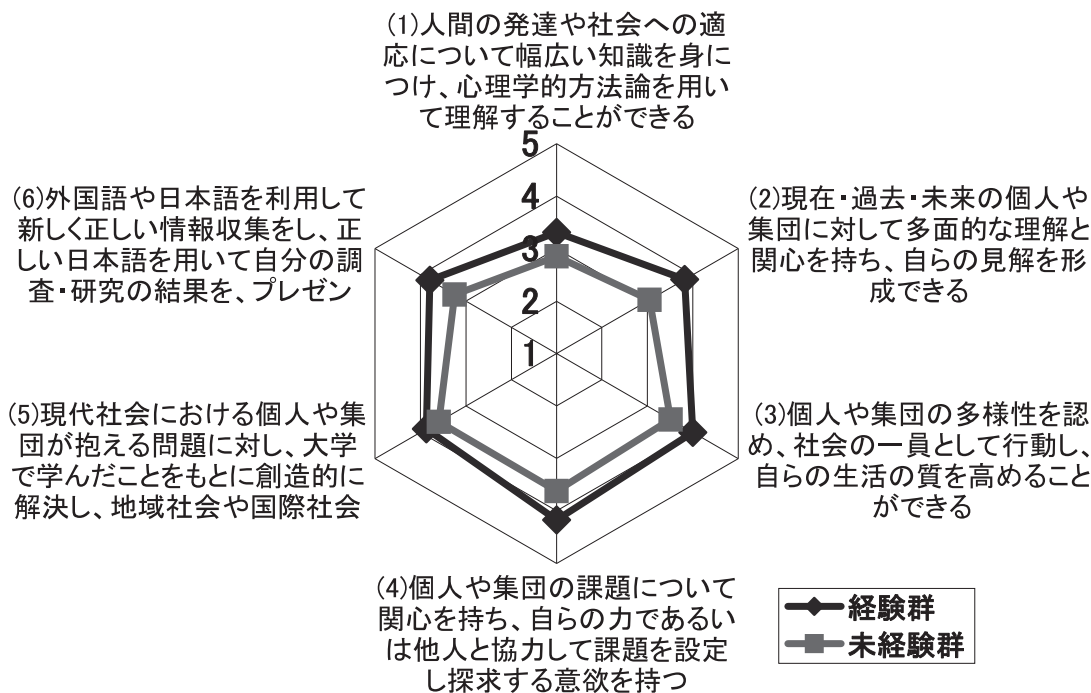


図1 心理学分野3年における心理学分野ディプロマポリシーに関する自己分析課題の経験の有無別平均自己評価得点

3.3. 自己把握課題

3.3.1. 自己分析課題「結果」

自己把握課題の分析に先立ち、自己把握課題に取り組むための土台となる「結果」項に関して分析を行った。表2にまとめたように、以下の11項目別に、「結果」の項に含まれていれば「有」含まれていなければ「無」として、経験群と未経験群別に集計した。まず、平均値や中央値など何らかの「代表値」が含まれているかどうかであるが、経験群・未経験群ともに全員がなんらかの代表値を示していた。ただし、未経験群において一名、「達成率」という独自の指標を示している者がいた。分母の取り方が不可解であったため不適切ではあるが代表値を示そうとしているものとみなした。SDや4分位偏差などの「分散の指標」を示している者は、経験群、未経験群ともに少なかった。また両群ともに、結果を示す「図や表」は全員含まれていた。「文章による説明」もほぼ全員行っていたが、単に「図1に示した」「表にまとめた」などとして具体的な結果の内容に踏み込まない者が両群ともに散見された。経験群における不適切な説明は18名中4名、未経験群では20名中8名であった。これらは括弧内に示した。必要に応じて合計値を求めたり割り算をしたりなど、ローデータに対するなんらかの「統計処理」は全員実施していた。t検定や分散分析などなんらかの「統計検定」を行った者は、経験群には不適切な検定であった者を含めて4名いたが、未経験群にはい

なかった。宇田 (1989) の「全国データとの比較」は、経験群では 13 名が実施していたが 5 名は行っていなかった。未経験群では全員が行っていたが、そのうち 4 名は結果の項に記載すべき内容を考察の項に書いていたため、括弧内に示した。「友人との比較」は経験群に 1 名のみ見られた。「過去の自分との比較」は、過去のデータが経験群にしかないため、未経験群は分析対象外とした。考察で用いる「内観」について結果の項にてまとめていた者は、経験群では 1 名、未経験群では 3 名いた。結果の項に自分の考えや思いを記載する「考察との混同」は両群に 1 名ずつであった。

表 2 経験群と未経験群別の自己分析課題「結果」項目における各構成要素を記載した人数

「結果」の構成要素	経験群(n=18)		未経験群(n=20)	
	有	無	有	無
代表値(合計値、平均値、中央値など)	18	0	19(1)	0
分散の指標(分散、SD、4分位偏差など)	3(2)	12	1(1)	18
図や表	18	0	18(1)	1
文章による説明	13(4)	1	12(8)	0
統計処理	18	0	20	0
統計検定	3(1)	14	0	20
全国データとの比較	13	5	16(4)	0
友人との比較	1	17	0	20
過去の自分との比較	16	2	—	—
内観	1	17	3	17
考察との混同	1	17	1	19

()内は該当要素が出現してはいるが不適切であった人数

3.3.2. 自己把握課題「考察」

当該課題参加者たちの自己把握課題に関して、経験群と未経験群別に、表 3 にまとめたような 14 種類の観点から「考察」項において行った。まず、考察項における執筆行数は、見出しや空行を除き、45 字詰め換算で経験群平均 31.44 行 (SD 11.31)、未経験群平均 42.85 行 (SD 26.04) であった。ウェルチの t 検定を行ったところ、有意傾向で未経験群の執筆行数が多かった ($t_{(27)}=2.05$, $p < .10$)。また、両群の分散に関して Levene 法による等分散の検定を行ったところ、未経験群の分散のほうが経験群より大きかった ($F_{(19,17)}=2.29$, $p < .10$)。次に、語彙や接続詞など適切な日本語が使用されているか分析したところ、経験群も未経験群もともに適切であった(表 3「日本語の適切さ」参照)。1 年時においては「です」「ある」の混在表現がしばしば見受けられる(林他, 2011) ため、特に注目して検討したが、表 3「ですある混在」項に示したように両群ともに、そのような混在をしたものはいなかった。「主観客観の区別」については、両群ともに区別できていたが、未経験群には「根拠の提示」のないまま論を進めている者が 1 名いた。根拠が脆弱であったり因果

表3 経験群と未経験群別「考察」項目における各構成要素を記載した人数

「考察」の構成要素	経験群(n=18)		未経験群(n=20)	
	有	無	有	無
平均行数(右欄はSD)	31.44	11.31	42.85	26.04
日本語の適切さ	18	0	20	0
ですある混在	0	18	0	20
主観客観の区別	18	0	20	0
根拠の提示	18	0	19	1
論理の飛躍	2	16	5	15
仮説の有無	1	17	0	20
引用文献項目の有無	5	13	9	11
引用文献の有無	3	15	9	11
現状分析	18	0	20	0
問題点	18	0	20	0
抽象的改善案	15	3	16	4
具体的改善案	8	10	10	10

関係が不明瞭であったりする「論理の飛躍」は、経験群では2名、未経験群では5名に見受けられた。「仮説の有無」に示したように、考察にあたって、なんらかの仮説を設けている者が経験群に1名いた。引用文献に関しては、引用文献の項を設けている者が経験群では5名、未経験群では9名

いた。引用文献の項自体はあっても実際には「なし」などと記載している者もいたため、経験群において実際に文献を引用している者は3名であった。

自己把握課題として、自己の学びの様子や実力について「現状分析」を行ったり「問題点」を検討したりして記述することは両群とも全員出来ていた。「改善案」に関しては、抽象的なものであれば経験群では15名、未経験群では16名が何らかの記載を行っていたが、具体的改善案について述べているのは、経験群では8名、未経験群では10名であった。改善案の内容に関しては、以下の項にまとめた。

3.3.3. 自己把握課題「改善案」の内容

経験群と未経験群別に、考察の中に記述されていた改善案を以下のように分類した。なお、その際、「集中力の向上」など具体的にどのようにしてそれを実現するかその手段が明記されていない場合は「抽象的改善案」として扱い、「時間を設定して課題に取り組む」(ことにより集中力を向上させる)などのように比較的、実行手段が明確な場合には「具体的改善案」とした。なお、各案の後ろの()内は提案人数であり、一人しかいない場合は省略した。

3.3.3.1. 抽象的改善案(経験群)

努力の継続(9) 集中力の向上(7) 行動力の向上(3) 要領の良さを身につける(3) 気持ちを引き締める(2) 協調性の向上(2) 表現力の向上(2) 向上心を持ち続ける(2) 地域や国際問題に目を向ける 地域についての積極的な情報収集を行う 自分以外のことに目を向ける 地域に関心を持つ 興味関心のないことでも、しっかり学ぶ 自発的に行動するよう心がける 知的好奇心を忘れない

3.3.3.2. 具体的改善案 (経験群)

卒業研究にしっかり取り組む (8) 教員に積極的に質問に行く (2) 大学の学習の予習復習 試験勉強の反復 SPI の勉強 近所の人と挨拶をする 寝坊や遅刻・欠席をしない 計画的な学習を行う 専門知識について再確認を行う 分からないことをわからないままにしておかない 授業に真面目に取り組む 家でも勉強する レポートや発表に真面目に取り組む 保育の現場を経験する 勉強の時間と OFF 時間のメリハリをつける

3.3.3.3. 抽象的改善案 (未経験群)

集中力の向上 (3) 行動力や実践力の獲得 (3) 学習意欲の向上 (3) コミュニケーション力の向上 (2) 目的意識を持つ (2) 表現力の向上 (2) 地域や国単位での社会全体に目を向ける 視野を広げる 地域に関する情報収集をする 現状維持 学習環境を整える 知識・理解の定着 具体的な目標を掲げて実行する 自主性の獲得 継続的な学習

3.3.3.4. 具体的改善案 (未経験群)

ボランティア活動に参加する (3) 時間設定をして課題を行う (2) 繰り返しの学習 (2) プレゼンテーションや議論の場に参加する (2) 普段の生活の中で問題意識をもつ (2) 生活リズムを整える (2) 授業のない日も学校に行く 地域支援に必要な資格や能力など大学側から情報提供してもらう 社会的に活躍している心理学関係者と交流する 今日やることを紙に書き出す 期限を決めて取り組む 自主的に計画して学習する 他科目においても自分の専門と関連づけながら聴く 院進学を視野に入れた学習をする 分からないままにしない 興味のある分野の学習を行う 図書館の利用 1時間図書館で勉強する 国内外を問わず専門書を読む 専門書や教科書を丁寧に読む 新聞を読む 本やインターネットで情報収集を行う 自分の意見を持つ 人前で話す 学んだ内容を他人に説明する 時間をかけて文章を修正する訓練をする レポート作成や発表の経験をつむ BGMをやめ静かに学習する 現場の教員や児童と話をする 実際に子どもを観察する

4. 考察

本研究の結果、自己分析課題を毎年行うことにより、行わない場合と比べ、さまざまな教育効果の向上が見込めることが示された。学習適応度や心理学分野ディプロマ・ポリシーに関する分析から、学生たち自身に学びの自覚や意欲が促され、学びの自信がつくことが示唆されたことは特に興味深い。「結果」や「考察」項に関する分析も含むと、必ずしも未経験群よりも経験群のパフォーマンスがずば抜けて優れているわけではなく、改善すべきポイントも浮かび上がってきたが、自己分析課題によって、学生の質が一定以上の粒ぞろいとなることが期待できそうなことも示された。

自己分析課題を毎年行いながら大学3年生となった群(経験群)では、自己分析課題を未経験の

ままた大学3年生となった群（未経験群）よりも、学習適応度（宇田，1989）の「要領のよさと自信」の得点が高く、また当該分野のディプロマ・ポリシーに基づいて作成された学習目標の自己評価の得点も、「地域貢献」の項目を除いて高かった。林他（2011）において、自己分析課題を行うことにより、初心を取り戻したり、自分の現状を振り返ったり、将来の夢や自分の未来のために何が出来るか考えたりする機会が持ててよかったとする記述や感想が多数あったことが報告されている。毎年、自己分析課題を経験し、学習適応度尺度や心理学分野のディプロマ・ポリシーに触れることで、設定された基準を参考にして自分の学びの状態を自覚し、反省したりさらなる向上を目指したりしやすくなっているのではないかと考えられる。

学習適応度に関して、「集中力」と「しらけ」に関しては経験群と未経験群との間に得点差はなかったが、経験群では「要領のよさと自信」の得点が未経験群より高かった。自己分析課題によって、学生たちが日ごろから要領よく学ぶということを意識するようになり、自分や学習内容にあった効率の良い学び方を身につけ、自信をつけさせることにつながっているのかもしれない。

心理学分野ディプロマ・ポリシーに基づく自己評価では、「地域貢献」以外の全項目が経験群のほうが得点が高かった。自己分析課題によって、何を身に着けるために学んでいるのか、自分はどこまで達成できているのか毎年自覚を促し確認していることによる効果ではないかと考えられる。地域貢献について伸び悩んでいるのは、専門知識を活かした地域貢献は大学3年生にはまだ荷が勝ちすぎていること、学生たちはまだまだ自分自身のことで手一杯であり地域貢献の意識が低く発想が貧困であることなどが考えられるほか、今回の研究対象となった分野において、地域貢献を視野に入れた教育活動が不十分である可能性が指摘できる。

「結果」の項からは、学生の統計関連の能力不足について、どのような点が弱いか具体的なポイントがいくつか明らかとなった。平均値などデータに関するなんらかの代表値を示すことは経験群も未経験群もほぼ全員出来ていたが、標準偏差などデータの分散を表す指標を添えていたものは数少なかった。このことは、たとえば同じ平均値であっても標準偏差が小さな場合にはデータが平均値周辺に固まっているが標準偏差が大きければ平均値を中心にデータがばらばらに散らばっているなど、標準偏差を示すことによりデータ分布の形の違いを効率的に伝えることができるなどの分散指標の意義を学生が理解していないことを示していると考えられる。

また、図表にまとめたデータの特徴を適切な文章で説明することができていない者が経験群では18名中4名、未経験群では20名中8名いた。文章で説明する意義が理解できていない、とりあえず図表にしたもののデータの特徴を理解していない、数値に関する特徴を文章で説明する能力が磨かれていないなどいくつかの可能性はある。

全国データと自分のデータとを比較すること自体は、未経験群の全員がおこなっていたが、統計的検定等を試みた者は、経験群には数名いたが未経験群には一人もいなかった。論の運び方によっては必ずしも統計的検定が必須なわけではないが、全国データとの比較を行うのであれば1標本のt検定などを自己の分析の客観性を保証する手段の一つとして利用することが可能であるが、学習済みの事項について活用する機会を活かしきれていないことは残念である。また、客観性の保証に

関する意識が甘いことは、「考察」項に引用文献項のない者が半数近くいることから示唆される。

経験群では、自分のデータを過去の自分と比較しようと試みる者が18名中16名いた。未経験群では過去のデータが存在しないため止むを得ない側面もあるが、このことは、未経験群よりも経験群のほうが、過去の自分と比べて自分が成長しているかどうかという観点が持ちやすかったことを示唆しよう。学習適応度や心理学分野ディプロマ・ポリシーの自己評価得点が、未経験群より経験群のほうが高かった理由の一つとして、過去との比較、成長への自覚があり得る。

「考察」に関する分析からは、経験群、未経験群ともにまだ大学生としては幼い学習意識を持っていることと、経験群のほうが未経験群よりも学生間でのコミュニケーションが活発に行われ、かつ粒ぞろいであることが示唆された。考察が執筆された「行数」を分析したところ、未経験群のほうが経験群よりも行数が多い。質的な優劣の問題もあるため、単純に行数が多ければ良いというものではないが、林他(2011)では新入生の中には考察を5行書くことすら出来ない者もいたことを考えると、行数もある程度学力の指標となり得よう。その意味では、今回、未経験群のほうが経験群より学力の高いことが示された。ただし両群の分散を検定したところ、未経験群のほうが大きかった。つまり、未経験群では個人差が大きく、優秀な学生は大変優秀であり平均値を上方へと引っ張り上げたが、図表や根拠を示さないなど経験群にはいない、基本が出来ていない学生も含まれている。経験群のほうが粒ぞろいであることが示唆される。

このことは、両群の「改善案」の提案のされ方からもうかがえる。経験群では改善案の種類がある程度絞られ、いくつかの案に提案者が集中している。一方で、未経験群では種類が豊富であり、提案者の集中もあまりない。経験群では、当該課題を通じて学生同士で情報交換や話し合いなどが行われたように思われる。友人とのデータ比較が一例だけではあるが、経験群には見られる。

学生たちから提案された「改善案」の内容は、経験群、未経験群ともに、授業への取り組みや図書館の利用、教員に質問に行くなど大学生としては幼い物が多い。寝坊や生活リズム云々など重要ではあるが学び以前の問題も含まれている。学問や学ぶ意義とは何か根本から考え、意識する機会を設ける必要があるのかもしれない。カリキュラム改善も視野に入れ、今後検討していきたい。

引用文献

- 林美都子・今在慶一郎・遠藤純代・菅沼聡・本田真大・山崎正吉(2011). 自己分析課題を用いた学生参加型FD活動の試み 学校教育学会誌 16, 57-66.
- 宇田光(1989) 大学生の勉強の仕方に関する実証的研究 松坂大学紀要 7, 7-27.